

# I 研究の概要 ―この3年間を振り返る―

## 1. 研究の動機

本校では平成15年度以降「目の前の子どもから出発しよう」という姿勢を共通理解し、基軸にしてきた。当時の「目の前の子どもから出発しよう」は、子どもの教育的ニーズを目標と捉え指導や支援を行なっていた。目の前にいる子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、そのニーズに適した学習活動を行なうことを「目の前の子どもから出発する」と捉えていた。

そこでの教育的ニーズは教師と保護者が協議して決めたものが多く、子ども本人の意向を踏まえることが弱かったように思う。そして目標は子どもの苦手なこと、できないことに注目してできるようにするという視点から設定されたものが多かったように思う。例えば「排泄や着替えが一人でできるように」「名前が書けるように」「お金を使って買い物ができるように」「時計が読めるように」などである。ただ、少数ではあるが本人のニーズを踏まえた目標もあった。たとえば、「調理がしたい。」という本人の思いを踏まえて「調理学習を通して調理方法を学んだり、調理器具の扱い方を身につけたりする」などの目標である。

私たちは子どもの目標に迫るために日々取り組んできたが、その一方で毎年同じ目標を掲げてもよいのか、保護者は子どもの学年が進んでも目標が変わらないことをどう思っているのかなど、このような状況にある種の閉塞感を覚え何か釈然としないものがあったことも事実である。

また、特別支援教育において「自己実現をめざす」と言われて久しいが私たちは「自己実現をめざす」ということを念頭におきつつも、それが目標の設定や日々の授業にどれだけつながっていたのかを振り返ってみると、そのつながりは強いとはいえなかったと思われる。

このような時期にICF（国際生活機能分類）と出会ったわけである。私たちはICFの理念を「自己実現に向けた本人の行動実行とその過程における判断や決定の機会を重視し、実現に向けた本人の努力を支えることを中核とするもの」と理解した。この理念が目標の設定や教育実践に重要な示唆を提供してくれるのではないかと考えた。そこで、ICFを学びつつ「目の前の子どもから出発しよう」という姿勢の問い直しを始めたわけである。

以上の経緯を踏まえて、子どもがより良く生きるためのより良い教育支援のあり方についてさらに検討していこうと考えた。この延長線上に「子どもの自己実現のための支援のあり方を再検討しよう」という今回の学校研究の目的がある。

そこで、本校では平成20年度より「一人一人のニーズを読み取り育てる取り組み」を学校研究テーマとして教育実践を行っている。今年度が3年計画の最終年度にあたる。

この3年間の学校研究の目的や主旨は「ICFの理念を踏まえて子どものニーズを読み取ったり育てたりしながら、そのニーズを反映した教育目標を設定していく。そして子どもが活動性を向上しながら自己実現をめざすためのより良い支援の在り方を探ろうという実践である。」ということになる。

## 2. ICF の理念と生活機能モデルを活用することで本校の学校教育の何がどう変わったのか

私たちは、この3年間 ICF の理念と生活機能モデルを教育実践に活用してきた。ICF の理念と生活機能モデルを教育実践に活用することで本校の学校教育の何がどう変わったのかについて総括する。

一口で言えば「自己実現をめざすための支援の在り方が変わった」ということである。

ICF の理念を踏まえた教育実践を取り入れたことにより、教育観（子ども観、実践観）が良い意味で変化したといえる。

私たちは「目の前の子どもから出発」して、この3年間「子どもが自己実現をめざすためのより良い支援の在り方を探ろう」という実践を行なってきた。その中で見えてきたものは「活動性向上のための支援の大切さ」ではないかと思える。

以下に述べることがらが子どもの活動性の向上につながり、ひいては自己実現をめざすことにつながる一つの見解と考える。

### （1）目標設定の視点

#### ①子どものニーズを踏まえる

私たちは自己実現を「自分の目標の実現に向けてもっている能力を発揮しながら努力し、成し遂げること」と捉えている。ICF の理念を参考にして目標設定をするときにまず問い直したことは「自己実現のための子どもの目標設定の視点は良かったのか?」「従来の目標設定の視点では自己実現に迫りきれないのではないか」ということである。従来は子どもができないところ、弱いところに注目して保護者と教師が協議して目標を決めていた。そこでは、「子どもの苦手なところ、弱いところ（課題）を改善する主旨の目標」が多かったように思える。その結果、同じ目標が毎年続いたり、昨年できていたことが今年ではできないというような子どもの生活の力につながりにくい状況が起こったりすることが見られた。

そこで、今回の学校研究では「本人、保護者、教師の三者の協議による目標設定が大切ではないのか」と考えた。即ち「保護者と教師が考えた目標から子どものニーズ（望みや願い）を踏まえて保護者、教師との三者で協議した目標」への変換である。それは「この子を（教師・保護者が）どうしたいのか?」という問いから「この子がどうしたいのか?」という問いへの変換でもある。私たちは「協議」ということばの中に、本人が「こうしたい自分」と「現在の状況（現実）」とに向かい合う時間をもつ、つまり、本人が自分と向き合う時間を設定するという意味を込めている。

目標設定について河合(2008<sup>2</sup>)は「教育目標の設定についても、教師が専門性や子どもの未熟さを理由に『代行』し、独占することなく、子どもの『参加』を保障し、『関与』にとどまらない、子どもと教師、保護者との『共同決定』が実現されなくてはなりません。」と述べている。

#### ②ニーズの分析と把握

##### a) ニーズの読み取りの難しさ<sup>5</sup>

ここで大事なことは「ニーズ（望み、願い）の分析と把握」である。ニーズについては、発信していることばを基本としながらも、本人の好き嫌いや得意不得意を知り学校や家庭や地域での過ごし方を把握するなどして、総合的に読み取っていくことが必要であると考ええる。

小学部のある児童に「やりたいこと」を尋ねると、「パラオに行きたい。」という返事が返ってきた。そこで彼の発した「パラオに行きたい。」というキーワードからインターネットや地図、地球儀での学習を試みたが、活動性は依然として上がらなかった。簡単な会話ができる子であっても、要求をうまく伝えることができるとは限らないということを実感した。

そこで、本児童の実態把握のために小学部の教師一人一人が把握している本児童の姿を出し合い生活の状況を広く見渡した。そうすることで、本児童の言動の原因や背景との関係が見えてきた。本児童の場合、パラオには3ヶ月の休みがあるということを本で調べたという事実や、新しい学校に慣れないという状況などから「ゆっくり休みたい。」「自分のペースで行動したい。」という要求が言動に表れているのではないかと推測された<sup>5</sup>。

#### b) ニーズを育てるということ<sup>5</sup>

自己肯定感が弱く、周囲から認められたいという思いがある生徒の場合には、発信しているニーズの背景にいろいろと複雑な思いがあることを知ることができた。そのニーズも状況や本人の気持ちによって変わっていくため、読み取り支援していくことの難しさを実感した。

私たちは、生徒の「～したい」「なりたい」という主体的な気持ちを一度受けとめたい。それによって、生徒と教師の間に信頼感が育まれ、生徒が自分の希望を出すことのできる環境が整えられる。同時に、学校や実習でいろいろな経験を重ねたり、友達同士で学びあったりする中で、将来の自分についてのイメージや知識などが広がっていくと思われる。その結果、自己認識が深まり、より現実的なニーズに変わっていくことが、ニーズを育てることにつながる一つの方法ではないかと考えている。

ニーズの分析と把握をするための具体的な方法として保護者へのアンケート、生育暦や家庭の事情などの本人を取り巻く周辺情報、本人と教師の面談、本人・保護者・教師の三者面談などが挙げられる。それらに教師の願いを加えつつ、本人の得意なところ、興味・関心のあるところ、強いところを更に伸ばす視点から目標設定をしていくわけである。

(紀要9 ページ図1 参照)

以上述べたことから大目標の主旨を考えると「子どもが当面、こうしたい、なりたいという自己像や生活像<sup>7</sup>」ということになる。但し、留意しておかなければならないことがある。それは、なりたい自分像を語れる子どもは自己概念の発達のレベルがかなり高いと考えられる、ということである。本校に在籍の全ての児童生徒がなりたい自己像を語れるわけではない。また、会話ができる子どもでも言っていることが本当にニーズなのか、思いつきで言っているのか、真の意図とは違うことばではないのか、などの懸念もある。そのような子どもや、思いや願いを伝えることが難しい子どもに対しては、学校生活の中で本人の活動性が上がっているものは何か、何に興味をもっているのかについて複数の教師で行動観察を行い、本人の願いを推測する。その推測した願いをもとに大目標を設定していくところがスタートとなる。

この「本人、保護者、教師の三者による共同決定」の目標設定から教育実践をスタートしたわけである。その過程の中で必然的に協議の対象となったことがらは、目標に迫るための支援の在り方であり、目標に対する評価の在り方であり、そして本校における従来の個別の教育支援計画や個別の指導計画の書式の検討であった。

## （２）子どもをどう理解するのか

### ①「子どもの全体像」観の変化

「子どもを理解する」とは、ここでは「子どもの全体像を捉える」と解釈する。私たちは従来は子どもの身辺面・運動面・認知面・言語面・社会性などの領域を「子どもの全体像」と捉えていた。それらの領域での「できる・できない」に注目することが、子どもを見ることだと考えていた。従って目標設定の視点も知識・技能獲得型の目標が多かったように思える。

しかし今は単に小学校３年程度の漢字がわかる、一桁の足し算ができる、服のボタンが留められる、発達検査結果を見る、などの能力的な側面だけを見るのではなく、その子が「どんなことを考え、思い、どんな生活をしているのか、毎日をどんなふうに暮らしているのか」などという生活像・ライフスタイルをも知ることが「全体像」であり、「子どもを理解する」ということではないか、と考える。

私たちは、子どものできないところに目がいきがちである。しかし、子どもができているところ、興味・関心のあること、得意なことに注目することと、そして子どもの全体像を捉えることの大切さを再認識した。

### ②能力の捉えの変化

「この子にはこういう能力がある（ない）。」ということばを私たちはこれまで何気なく使ってきていたが、今回の学校研究を通して、能力というものの捉えを慎重にしなければならないと感じた。ICFの生活機能モデル<sup>4</sup>では活動を能力（できる活動）と実行状況（している活動）の２つに分けている。能力（できる活動）とは、ある特定の条件、環境のもとで発揮することができる活動のことであり、実行状況（している活動）とは、普段の生活の中で一人または見守り、支援を受けて実行している活動のことである。ここから能力の何が読み取れるかということ、能力は環境や相手の違いで発揮されたり、発揮されなかったりするものである、ということである。例えば、よく知っている人には挨拶ができるが、初対面の人には挨拶ができない、ということもあり得る。それ故、ある場面でできなかったからと言って「この子はこれができない。」と決め付けることには慎重でなければならないと考える。

## （３）実践に臨む姿勢

### ①指導や支援の姿勢

子どもにとって興味・関心のあること、得意なことには、子どもの「わかる、できる」「したい、やってみたい」という気持ちが伴っている。そして私たちは日頃の教育実践を通して、子どもの「～したい」「やってみたい」「～になりたい」という「思い」や「要求」が子どもを活発にして活動性の向上につながると感じている。

今回の指導や支援の姿勢は、子どもの望みを踏まえた目標を設定して目標の実現に向け

て得意なこと（プラス面）をより発揮できる活動を組み立ててその子の活動性を上げていくというものであった。

例えば、このような例がある。中学部のある生徒はパソコンに興味があると思われた。そこで、パソコンをツールとして使用することが何らかのプラス面を引き出すのではと考え「パソコンを通して世界を広げたい」という大目標を設定した。実践を進める中で、自主的な行動が少ないと思われていた本生徒が、メールで気持ちを表現したり、友だちの前で作文を読んだり、web 検索に失敗を交えながらも好んで取り組んだりと自ら積極的に取り組む姿勢をみせた。その背景には、そもそも本生徒が興味をもっていると思われることから始まった取り組みを継続することが、「できる」経験を増やし、本生徒の中に自信を芽生えさせたからだと感じている。

この一連の経過を見ると、本生徒が興味をもっていることを軸にした活動を展開したことで、本生徒の活動性が向上してそれが自ら積極的に取り組む姿勢を引き出し、自信を芽生えさせたという良循環が生まれたのではないかと考えられた<sup>6</sup>。

## ②子どもが主体的に関与する実践（子どもの意向を踏まえた実践）

目標設定の時点から本人が主体的に関与することを意識した取り組みである。実際の授業や活動においても子どもからの意見や感想を踏まえて次の展開を組み立てていくことが本人が主体的に関与する実践につながると考える。

例を挙げる。小学部のある児童は教師に「ピタゴラ装置を作りたい。」と伝えていた。そこで、ピタゴラ装置作りの活動が学校生活の中で人・もの・状況との関わりや参加を促進するのではないかと考え取り組むことにした。取り組みの中で本児童から「ビデオに撮りたい。」という要望がでてきた。ビデオに撮ることでより自分のイメージした装置が作れるようになった。作った装置をビデオに撮って校内の児童生徒、職員、保護者に発表できたことが自信となった。また、装置を作るために「こんな物が欲しい。」という材料の要望もでてきた。自分がイメージしたピタゴラ装置が作れるようになったことで自己効力感も高まったと思われる<sup>5</sup>。

## ③内面に目を向ける評価

### 「なぜ、内面に目を向けるのか」

子どもの活動性や参加の水準が向上した時にその要因として教師の支援策については考察をしていたが、個人の内面の変化、成長についての考察をこれまで見落としがちであった。私たちは今改めてその重要性に気づかされた。

「なぜ、内面に目を向けるのか」について2つの理由がある。

1つめは、「実践企画や評価と子どもの内面はつながりがある」ということである。子どもの内面に目を向けることでその子どもに合った指導内容、支援内容、手立てが見えてきたり、次の目標が見えてきたりすると思われる。

評価とは目標や支援内容に対しての「現時点での子どもの有り様の理解」ではないかと考える。評価の際に内面を推察することで目に見える部分の変化の意味づけが、より明確になると考える。

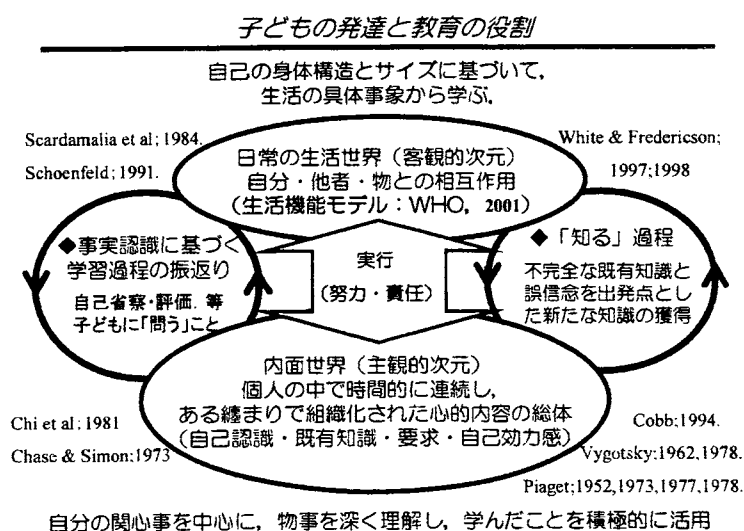
例については紀要7ページの「④小目標を達成するために何をするか」のところを参照していただきたい。

2つめは「子どもを評価するときに現象面だけを見ていると、誤った評価をする恐れが

ある」ということである。一見、退行しているように見えても実は成長の一過程と思われる現象も考えられる。ものがわかってくるからこそ落ち込むということもありうるのではないか、新しい知識や情報が増えるからこそ混乱したり落ち込んだりすることもあるのではないかと思われる。

例として、中学部の事例 1 A 子（紀要 42～52 ページ）が挙げられる。

吉川（2010）<sup>1</sup> は「子どもの発達と教育の役割」について、子どもの全体像を日常の生活世界（客観的次元）と内面世界（主観的次元）に分けて、そこでの本人と教師、双方の役割について考察している。子どもの内面世界として具体的に既有知識・自己認識・自己効力感・新たな要求が挙げられている。子どもの内面世界の成長のためには教師は新たな知識を提供して子どもの既有知識を更新したり、子どもに問いかけることで子どもに自己効力感や自己認識について自己省察を促したりする役割があるとされる。私たちはこのモデルを学びながら、子どもの目標に対する評価を内面の成長という観点から論じることを試みてきた。



#### （４）個別の教育支援計画と個別の指導計画の書式の更新

従来、私たちは個別の教育支援計画の目標を「3 年後の期待する人間像」として、3 年の期間で考えていた。しかし、3 年先を見越した目標というのは本人も保護者も教師もイメージがつかみにくい側面があった。今回、「本人、保護者、教師の三者による協議」で目標設定を行なうにあたり、毎年子どもの思いや望みを尋ねて目標を見直していくことが子どもにとっても、保護者・教師にとっても現実性がよりもてるのではないかと考えた。そして、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」と「日々の授業」をより有機的につなげられるような図式を考案した。それが図 1（紀要 9 ページ）である。

本校の従来の図式との違いは「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の目標を一元化したことである。こうすることで、本人の目標実現に向けて「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」がより機能的に作用すると考えている。

この図においては大目標設定までが「個別の教育支援計画」であり、大目標に迫るための具体的な支援と評価が「個別の指導計画」である。

図 2（紀要 10, 11 ページ）は「個別の教育支援計画」の書式を表したものである。図 3（紀要 12, 13 ページ）は「個別の指導計画」の書式を表したものである。図 4（紀要 14 ページ）は生活機能モデルの記入例である。

以下に「個別の指導計画」の各項目について説明する。

(紀要 9 ページ図 1、12, 13 ページ図 3 参照)

### ①大目標設定について

大目標設定については紀要 2, 3 ページにその基本的な考え方について述べた。

### ②小目標設定について

大目標が決まったら大目標に迫るための小目標を設定する。設定の仕方は子どもと相談しながら必要な目標を決めていく。あるいは子どもの様子を見ながら必要な目標を決めていく。

### ③実態

小目標ごとに、その目標に関する子どもの実態を記述する。

### ④小目標を達成するために何をするか（具体的な内容）

小目標とそれぞれの小目標に対する実態を記入した後は、今の実態から小目標に迫るための活動を考える。これが実際の授業での活動内容につながっていく。この具体的な内容を考えるためには子どもの内面についての考察が大切であると考えます。

ここでは私たちは子どもの内面の中味を「既有知識」「自己認識」「自己効力感」「要求」の4つの視点で捉えている。

例えば、「一人通学がしたい」という小目標をもつ生徒がいるとする。その生徒の実態として「現在は保護者が車で送迎している」があるとする。この実態から小目標に迫るために何をするかを想定してみる。まず、一人下校についての本人の**現在もち得ている知識（既有知識）**「バスに乗ればよいことは知っているが、乗るべきバスを知らない。」を明確にする。また、一人下校について本人が**何ができて何ができないのかという自分自身に関する知識（自己認識）**「乗車するバス停までは歩ける。自分が乗るべきバスを選べない。」や、一人通学をどれくらいやってみたいと思っているのか（**要求**）を掴む必要がある。さらに現在の本人の自分にはこのことはたしかにできるという**根拠のある自信（自己効力感）**「バス停までは道に迷わずに確実に行くことができるという自信」を知っておく必要がある。これらを踏まえた上で、この生徒への支援を具体化していくわけである。

教師は子どもの内面（ここでは**既有知識・自己認識・自己効力感・新たな要求**）を推測しながら、その子に合った具体的な支援内容や活動を考えていくことになる。

### ⑤小目標に対する教科・領域等

小目標とそのための活動が決まったら、それを反映できる授業を設定する。ただ、例えば6人の集団で授業をする時に6人ともが同じ小目標や同じ活動で一致することはほとんどないと思われる。1つの授業の中で一人一人の目標に関するオーダーメイドで企画された支援を集団の中でどう展開していくのかを予め予測しておく必要がある。

### ⑥生活機能モデルの役割

生活機能モデルは子どもの大目標に対する現時点での有り様をどう理解するかという時に役に立つ。指導前と指導後に記入して評価のための参考資料とする。個別の指導計画を

保護者に説明するときに、子どもの何がどう成長したのかを子どもの全体像の視点から保護者によりわかりやすく説明するための資料にもなる。

図4は生活機能モデルの本校における記入のしかたを表している。

#### ⑦評価について

評価についての基本的考え方は紀要5,6ページで述べた。

#### (5) 新「目の前の子どもから出発しよう」

この3年間の実践で私たちは「目の前の子どもから出発する」という意味を更新できた。即ち、目の前の子どもはどんなニーズをもっているのか、どんな「なりたい自分」像があるのか、どんなことに困っているのか、そのためにどんな支援をしていけばよいのかを考えることを「目の前の子どもから出発する」と捉えるようになった。

以上が、この3年間を振り返っての研究の概要である。



図 1. 「個別の教育支援計画」と「指導計画」と「学校生活・授業」の関係模式図

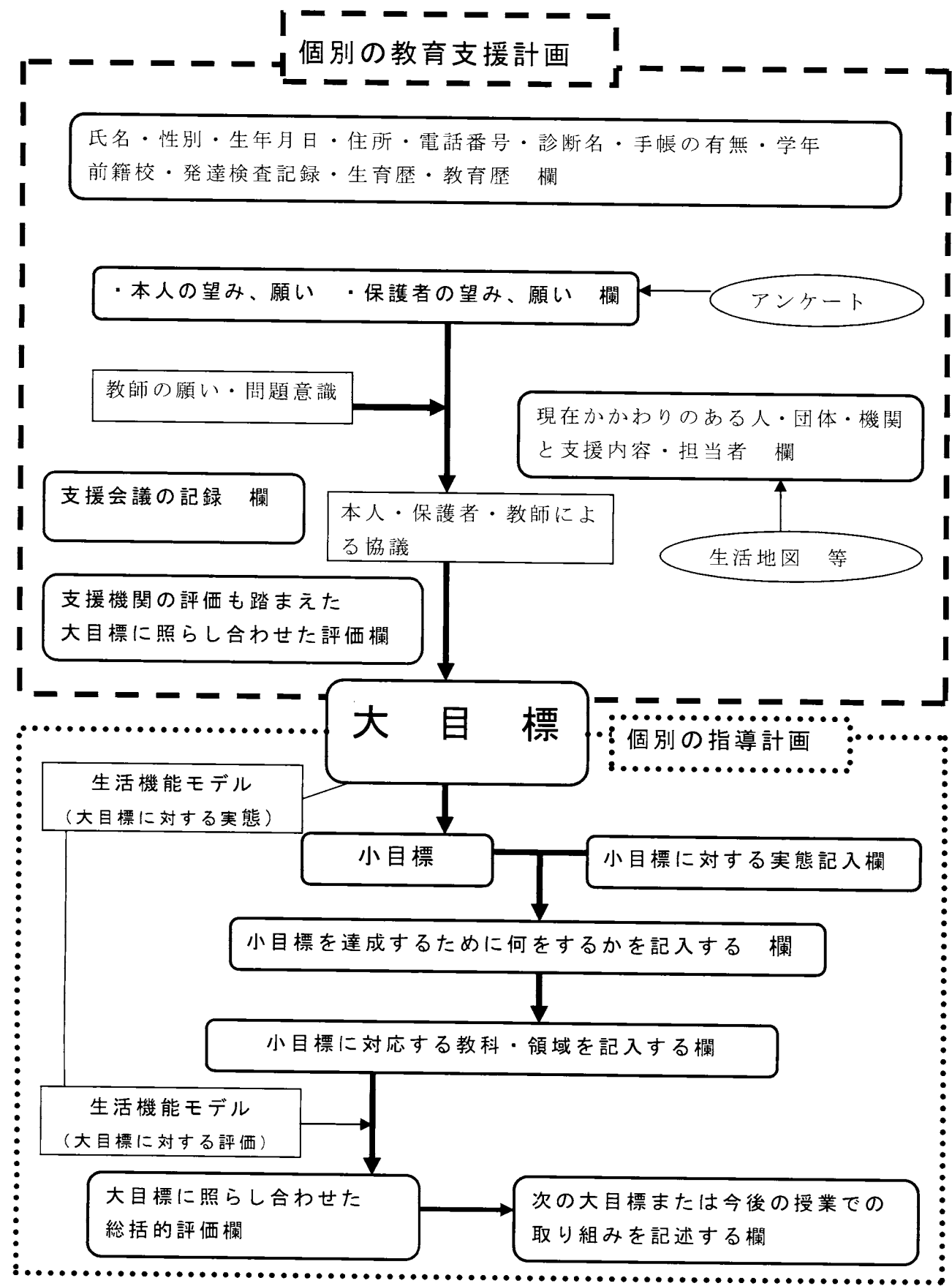


図2. 個別の教育支援計画 書式(試案)

—

## 個別の教育支援計画

金沢大学附属特別支援学校  
記入者

記入日 平成 年 月 日

## 本人のプロフィール

ふりがな			性別	生年月日	年 月 日	歳
氏名			男 女	電話番号		
住所	〒					
学部学年	部	年	療育手帳	有	( A ・ B )	無
			身障手帳	有	( 級 )	無
診断名			検査結果			
生育歴						
教育歴						
実 態	食 事	<div>できる</div> <div>部分介助</div> <div>全介助</div>				
	着 脱	<div>できる</div> <div>部分介助</div> <div>全介助</div>				
	排 泄	<div>できる</div> <div>部分介助</div> <div>全介助</div>				
	言語により会話	<div>できる</div> <div>部分的にできる</div> <div>できない</div>				
	非言語的コミュニケーション	<div>できる</div> <div>部分的にできる</div> <div>できない</div>				
	集団参加	<div>できる</div> <div>部分的にできる</div> <div>できない</div>				
	心理的な安定	<div>安定している</div> <div>時々不安定になる</div> <div>不安定になることが多い</div>				
	服 薬	<div>ある</div> <div>薬名( )</div> <div>ない</div>				
	その他	(興味・感心・好き嫌い・良いところ・得意不得意・配慮点など)				

本人の望み・願い

保護者の望み・願い

大目標

※欄は大目標に迫るための協力支援機関に○をつける欄である

※	現在かかわりのある人・支援団体・支援機関等と支援内容・担当者 <sup>3</sup>		
	学校	個別の指導計画 参照	
	家庭	家族構成 支援計画 実施内容・評価	連絡先
	生活 余暇	支援機関 支援計画 実施内容・評価	連絡先
	医療 健康	支援機関 支援計画 実施内容・評価	連絡先
	福祉	支援機関 支援計画 実施内容・評価	連絡先
	療育	支援機関 支援計画 実施内容・評価	連絡先
	進路 指導	支援機関 支援計画 実施内容・評価	連絡先
	実習等	実習先	
	地域 その他	支援機関 支援計画 実施内容・評価	連絡先
支援会議の記録(予定も含む) <sup>3</sup>			
日時		参加者	協議内容・引き継ぎ

評価

この情報を支援関係者に開示することに同意します

年 月 日 保護者氏名 \_\_\_\_\_ 印

図3. 個別の指導計画 書式(試案)

部	年
氏名	

期
---

## 個別の指導計画

記入日 年 月 日 記入者

大目標:
------

小目標	小目標に対する実態
-----	-----------

小目標を達成するために何をするか(具体的な内容)
--------------------------

小目標に対応する教科・領域等

※欄は小目標に対応する番号を記入する

教科・領域等	※	目 標	学習内容・手だて	様子・評価・次の目標等

大目標に照らし合わせた評価(子どもの内面の成長とそこでの教師の役割も併せて記入)
--

次の大目標または今後の授業での取り組み
---------------------

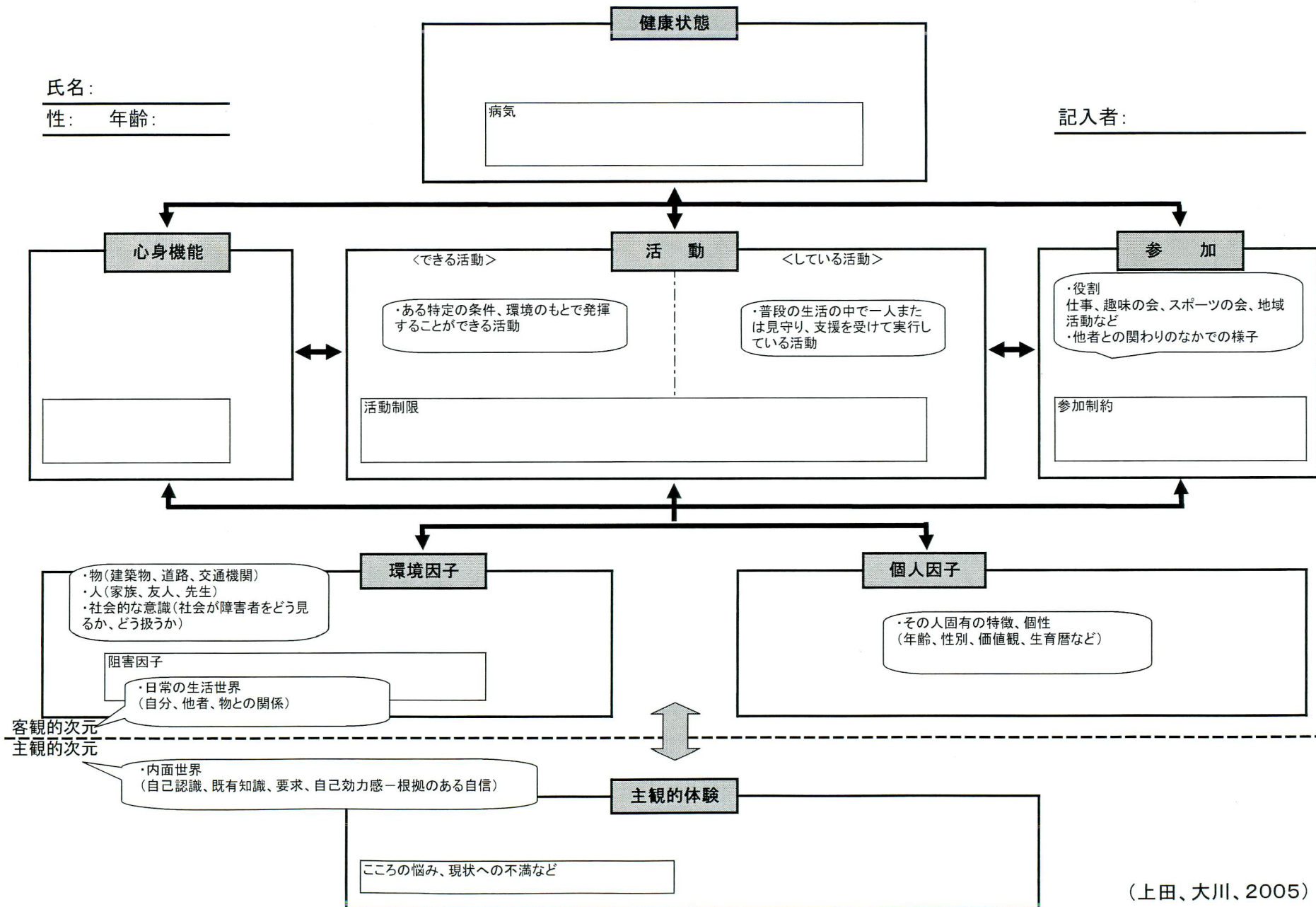
年 氏名

※欄は小目標に対応する番号を記入する

[illegible]

**金沢大学附属特別支援学校**

図4. 生活機能モデル<sup>4</sup>



（上田、大川、2005）

【文献】

1. 吉川一義「特別支援教育における ICF 活用に向けた検討の視座」  
2010.6.26 教育実践研究シンポジウム 資料
2. 河合隆平「ICF が障害児教育実践に提起する課題とその導入の前提を考える」  
『特別支援教育と ICF』P10、11 金沢特別支援教育 ICF 研究会 編(2008)
3. 宮下直久・市川佐保子・児野里美「地域生活を支える個別の教育支援計画」  
『特別支援教育研究』P20 2006. 6 月号 日本文化科学社
4. 上田 敏(2005)『ICF の理解と活用』P27、59 萌文社  
注：本書では「ICF 整理シート」という名称で掲載されている。
5. 本校研究紀要 平成 20 年度
6. 本校研究紀要 平成 21 年度
7. 河合隆平 「自立活動と教育実践の課題」  
『障害者問題研究』第 38 巻 第 1 号 2010 P28～36